



MULTIMODALIDAD Y PARTICIPACIÓN DE LA INFANCIA SORDA EN CONTEXTOS DE SOCIALIZACIÓN LITERARIA INFORMALES

David Poveda, Marta Morgade y Laura Pulido

Universidad Autónoma de Madrid

Resumen

En este artículo realizamos un análisis del discurso y la interacción multimodal de una sesión de cuentacuentos realizada en una biblioteca en la que el narrador está acompañado por una intérprete de lengua de signos española (LSE). El caso forma parte de una investigación más amplia que examina sesiones de cuentacuentos en bibliotecas, librerías infantiles y parques como espacios de socialización literaria en contextos de aprendizaje informal. Analizamos, por una parte, la relación cambiante entre los medios/modos desplegados en el relato y las dificultades que esto genera para los espectadores sordos y, por otra parte, la propia participación de los niños sordos en esta sesión. El análisis hace explícita la complejidad del acto de interpretación en LSE y la situación asimétrica en la que se encuentra la infancia sorda en estas sesiones de cuentacuentos. Igualmente, el episodio analizado invita a plantear el desarrollo de una *conciencia multimodal* como parte de las competencias literarias y discursivas que potencialmente favorecen la clase de eventos narrativos analizados.

Palabras clave

Multimodalidad, Cuentacuentos, Literatura Infantil, Lengua de Signos Española, Socialización Lingüística

MULTIMODALITY AND DEAF CHILDREN'S PARTICIPATION IN INFORMAL LITERATURE SOCIALIZATION CONTEXTS

Abstract

In this article we present an analysis of discourse and multimodal interaction in a storytelling session that took place in a library in which the main narrator is accompanied by a Spanish Sign Language (LSE) interpreter. This case is part of a larger project that examines storytelling sessions in libraries, bookstores and parks as informal literature socialization contexts. On one hand, we examine the changing relationship between media/modes displayed in the story and the difficulties that this generates for deaf children. On the other hand, we explore deaf children's participation in the event. Our analysis makes explicit the complexities involved in LSE interpretation and the asymmetrical standing of deaf children in these types of events. Also, with the analysis of this episode we consider *multimodal awareness* as a possible discursive and literary competence that is fostered in these narratives events.

Keywords

Multimodality, Storytellers, Children's Literature, Spanish Sign Language, Linguistic Socialization

Recibido: 25 de Febrero de 2009
Aceptado: 7 de Enero de 2010

Introducción

El papel de la literatura en los procesos de aprendizaje y socialización de la infancia ha sido objeto de interés en múltiples disciplinas humanas durante décadas. Dentro de la psicología, el análisis de los contenidos y funciones psicológicas de los cuentos comenzó siendo un tema central del psicoanálisis (Bettelheim, 1981), pero desde entonces la literatura infantil ha recibido poca atención empírica y este campo no parece estar dentro de los intereses de la psicología contemporánea, excepto cuanto se ubica dentro de una teorización más amplia sobre la narrativa como herramienta humana y cultural (e.g. Bruner, 2003; Engel, 1995)¹. Por el contrario, dentro de los estudios de corte filológico, el análisis de la literatura infantil ocupa un lugar cada vez más visible y legítimo, tanto para analizar el discurso literario infantil (e.g. Sánchez, 1995) como para discutir las funciones socio-educativas que desempeña la literatura infantil. En el contexto español, los trabajos de Colomer (1998, 2002) ocupan un lugar destacado en este análisis y en un trabajo reciente resume en tres las funciones que desempeña la literatura infantil para la infancia de nuestro entorno socio-cultural: transmitir-aprender aspectos del lenguaje poético-literario, la inmersión en un imaginario cultural colectivo y la socialización hacia determinados valores y conductas (Colomer, 2005).

El análisis propuesto desde la filología, sin duda, resulta muy valioso y proporciona un punto de partida sólido para la investigación social y educativa. Sin embargo, también presenta una serie de limitaciones importantes para el desarrollo de investigaciones entroncadas en un enfoque socio-cultural. Principalmente, el análisis exclusivamente basado en el 'texto literario', aún cuando asume que éste puede llegar a los niños de forma oral, escrita, grabada o audiovisual (Colomer, 2005), impide examinar la presentación y consumo de la literatura infantil como una

¹ Dentro de la psicología evolutiva y educativa cuando el interés por la "literatura infantil" se re-define como "lectura de cuentos" interpretada como una situación cognitiva-lingüística el panorama cambia radicalmente. Con esta definición son numerosos los estudios que se han centrado en examinar el efecto que tiene la lectura de cuentos en diferentes medidas del desarrollo lingüístico, cognitivo y motivacional de los niños y las niñas. No obstante, dado que esta manera de abordar el problema se aleja de los supuestos de esta investigación en esta introducción no revisaremos estos trabajos (e.g. van Kleeck, Stahl y Bauer, 2003).

práctica social que se despliega en eventos y situaciones sociales concretas, con un conjunto de actores determinado y siempre bajo determinadas condiciones materiales y semióticas (Barton, 2007). Desde nuestra perspectiva, esta limitación puede abordarse si se examina la literatura infantil desde el marco de la socialización lingüística y se asumen algunos de los postulados teóricos y metodológicos que propone este paradigma (Schieffelin y Ochs, 1986; Ochs y Schieffelin, 1995; Garret y Baquedano-Lopez, 2002). Desde esta perspectiva, el lenguaje se entiende como una herramienta cultural que simultáneamente sirve para un doble proceso de socialización: la socialización *al* lenguaje y la socialización *a través* del lenguaje. La socialización lingüística ocurre a lo largo de todo el ciclo vital, en diversos contextos de actividad y a través de múltiples recursos semióticos, entre los cuales la presentación y recepción de materiales definidos como literarios puede ocupar un lugar específico. Por ello, podría postularse un ámbito de socialización lingüística específico, definible como *socialización literaria* (Poveda, 2003), dentro del cual pueden ser integradas las funciones que se han discutido en los estudios filológicos. Los niños y las niñas son socializados *a la* literatura (a las propiedades del lenguaje literario y poético) y *a través de* la literatura (son expuestos a un imaginario cultural, sus valores y normas). Ambas dimensiones pueden ser objeto de investigación, la cual desde los postulados metodológicos de este paradigma debería estar fuertemente arraigada en la etnografía y determinadas formas de análisis del discurso.

En el caso de la lectura de cuentos de nuevo situamos dos líneas a partir de las que analizar y hacer explícitos ciertos fenómenos presentes durante la lectura de cuentos (Poveda, 2003). Estas serían la investigación psicolingüística sobre las conversaciones en torno a cuentos y la investigación del folklore sobre la narración oral. Desde la primera se estudia la influencia de este evento sobre el desarrollo intelectual y lingüístico del niño, proporcionando taxonomías para evaluar la calidad de la interacción adulto-niño. Desde el folklore se ha prestado especial atención al papel del narrador oral y la estructura misma de la narración, proporcionando igualmente constructos de gran valor. En los trabajos sobre la lectura de cuentos de Bruner (1983) se argumenta que la interacción madre-niño en torno a cuentos favorece el desarrollo lingüístico del niño. Esto sería así porque las acciones de la madre tienen una organización interna muy consistente, producto de la evaluación

que hace de la competencia del niño y el significado de cada movimiento dentro del formato. Dando la vuelta a ese argumento diremos que aunque madre e hijos lean cuentos regularmente, las consecuencias no tienen porque ser las mismas ya que durante esta tarea pueden ocurrir cosas muy distintas (Wells, 1988). Desde los estudios psicolingüísticos se han prescrito clasificaciones del discurso de los docentes (principalmente las preguntas) en función de la complejidad o esfuerzo cognitivo que demanda en los alumnos y alumnas (cf. Casla, Poveda, Rujas y Cuevas, 2008), ofreciéndose modelos a los docentes de cómo realizar la actividad. Sin embargo esto sólo se puede hacer partiendo de que los objetivos y propósitos de esta actividad son aceptados y compartidos por todos los participantes: investigadores, padres, maestros y alumnos. En general la investigación psicolingüística da esto por hecho. Por el contrario, la investigación etnográfica parte exactamente del supuesto contrario: los propósitos y objetivos de esta práctica cultural inicialmente no se conocen y deben investigarse. Una distinción que se da cuando se ponen de manifiesto diferencias importantes entre los participantes.

Las preguntas de la investigación etnográfica tienen un campo más amplio, concebido como parte de la socialización global del niño, que luego se plasma en prácticas concretas, y permiten ver las diferencias en los objetivos de las prácticas. Partiendo de esta premisa, dentro de los procesos de socialización la presentación de narraciones a las niñas tiene implicaciones significativas, ya que probablemente proporcionan estructuras generales para organizar la experiencia (Hymes, 1996). Los estudios de folklore dentro de la etnografía de la comunicación han desarrollado herramientas muy útiles para analizar la lectura de cuentos. Entre estas contribuciones destacan el concepto de actor y actuación. La noción de actuación/performance (Bauman, 1977) hace referencia a presentaciones en las que el actor intenta desplegar su arte verbal de modo que tanto en forma y contenido tenga un efecto sobre el público. Con ello, este público es el último juez de su capacidad, con implicaciones directas en la estructura triádica actor-texto-público. Puede que dichas situaciones sólo sean formalizaciones más explícitas de propiedades del lenguaje y la comunicación en términos generales (Jakobson, 1960) que se observan con mayor claridad en actuaciones, pero cuando ocurren imponen en el hablante demandas especiales sobre cómo debe organizar su discurso para conseguir el efecto deseado en el público. Un aspecto clave de estas demandas es

que el actor debe utilizar varios de sus recursos comunicativos para contextualizar y re-contextualizar (Bauman y Briggs, 1990) el sentido de cada instante de su discurso, como cada fragmento debe ser “centrado” con los recursos disponibles en cada evento literario.

Desde esos estudios etnográficos preguntas generales como: ¿Por qué leer cuentos?, tienen implicaciones muy distintas a las de la psicolingüística. Diríamos que tiene como propósito la socialización “a la” literatura, “a través” de la literatura. La meta principal es que los niños comiencen a participar en una tradición y una serie de prácticas culturales en torno a los cuentos y la literatura infantil. Esto se plasma en el desarrollo de una apreciación y actitud positiva ante la literatura y en la adquisición de una serie de conceptos y procedimientos necesarios para poder comprender y aprovechar materiales literarios. Introducirse en el mundo de los cuentos es comenzar a participar en una tradición cultural amplia y en gran parte construida. Otra razón para examinar la literatura infantil como práctica social tiene que ver con la diversidad de formatos y situaciones sociales a través de las cuales la infancia actual tiene acceso a la literatura. Gracias a las nuevas tecnologías de la comunicación y los medios audiovisuales, estos formatos se han hecho más diversos y semióticamente más complejos. Igualmente, lo que podrían considerarse los espacios de contacto con la literatura infantil más formalizados por antonomasia, las situaciones de lectura/presentación de cuentos entre adultos y niños, son más diversos de lo que la investigación educativa refleja. La práctica totalidad de la extensísima bibliografía que ha examinado las interacciones entre adultos y niños en torno a cuentos se han centrado exclusivamente en el contexto familiar y en el contexto escolar (van Kleeck, Stahl y Bauer, 2003). La escuela y la familia son, sin duda, dos contextos centrales en la socialización de la infancia contemporánea occidental pero esta atención exclusiva ha ignorado la existencia de muchos otros contextos no formales e informales que también organizan ocasiones estructuradas para la presentación de literatura infantil. Cuando menos, en entornos urbanos, las bibliotecas, las librerías infantiles, los parques públicos (e incluso otros espacios comerciales) se perfilan como espacios donde de manera regular se organizan eventos literarios para la infancia (‘cuentacuentos’) y estos ocupan un lugar cada vez más destacado en las políticas públicas culturales, las formas de ocio familiar y las propias trayectorias lectoras de los más jóvenes.

A partir de esta confluencia de factores teóricos y empíricos en torno al estudio de la literatura infantil, desarrollamos una investigación centrada en examinar precisamente estos espacios informales (una biblioteca, una librería infantil y un parque público) como escenarios de socialización a la literatura. Los primeros resultados no han hecho más que confirmar que estos escenarios deben ser investigados de manera complementaria a lo que ocurre en la familia y la escuela. Entre los contextos de la familia, la escuela y estos escenarios informales urbanos existen diferencias clave en los roles que desempeñan los adultos, las estructuras de participación, los estilos narrativos o los fines socio-educativos, lo que requiere que cada escenario sea tratado de forma distintiva (Casla *et al*; 2008). Además, la presencia de narradores expertos con sus propias ideologías y creencias en torno al acto narrativo (Poveda, Morgade y Alonso, 2009) y la diversidad de condiciones físicas-institucionales que se dan en estos entornos permiten un despliegue de voces literarias diferentes en espacios como la librería, la biblioteca o el parque (Casla *et al*; 2008). Finalmente, centrándonos en el tema de este artículo, en las sesiones de cuentacuentos organizadas en la biblioteca y en la librería infantil encontramos eventos en los que el narrador estaba acompañado por un intérprete de lengua de signos española (LSE).

Esta presencia, de intérpretes de LSE en las actividades literarias de espacios como las bibliotecas o las librerías infantiles, se ha convertido en una medida prácticamente consolidada como estrategia de iniciación en la literatura y la lectura de la infancia sorda en el contexto español (e.g. *Educación y Biblioteca*, 2003). El resultado de la presencia simultánea de un intérprete junto al cuentacuentos principal en el escenario narrativo y la co-presencia de una versión signada simultánea al relato oral es una configuración narrativa altamente compleja para todos los miembros de la audiencia, sean oyentes o sordos. En una primera aproximación a esta complejidad hemos examinado esta situación como un evento narrativo multimodal. Obviamente tanto la versión signada como la versión por parte del narrador principal tomadas por separado constituyen situaciones comunicativas multimodales (Norris, 2004) pero nuestro interés se ha centrado en examinar la interrelación entre los recursos semióticos desplegados por el narrador y el intérprete y el efecto que esta interrelación tiene para los dos grupos de niños que constituyen el público: niños sordos y niños oyentes.

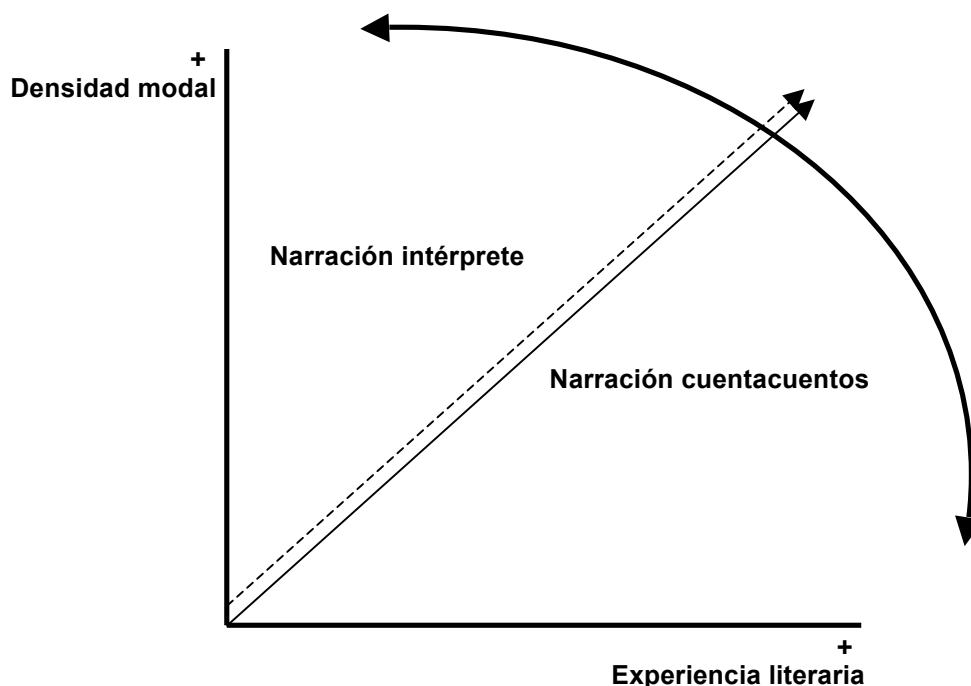


FIGURA1. Modelo multimodal general sobre la interrelación cuentacuentos-interprete

Para examinar esto, partiendo del análisis multimodal desde la semiótica (Kress y van Leeuwen, 2001) y el análisis multimodal de la interacción social (Norris, 2004) desarrollamos un modelo para poder categorizar las implicaciones en términos de *experiencia literaria* - la experiencia poética y estética creada en el espectador del evento narrativo (e.g. Friedrich, 2001) - que la interrelación entre los medios/modos semióticos del intérprete y el narrador tenía para los niños y las niñas en el público. La densidad modal en la comunicación puede gradarse e incrementar su valor cuando los actores implicados hacen uso de diferentes modos semióticos, lo que crearía *densidad multimodal* (e.g. combinar, voz, gestos, objetos, música, etc.) o cuando estos usan un modo particular de diversas formas, creando entonces *intensidad modal* (e.g. el lenguaje oral desplegado con distintos acentos, entonaciones, volumen, etc.) La FIGURA 1 refleja el modelo general desarrollado - discutido en detalle en Poveda, Pulido, Morgade, Messina y Hédlová (2008).

El análisis global de las sesiones de cuentacuentos con intérprete analizadas postula, en términos generales, una relación positiva entre densidad modal (la suma total de medios y modos desplegados en el discurso) y experiencia literaria en el público y establece diferentes configuraciones para los niños sordos y oyentes en lo

que el balance puede valorarse como positivo o negativo en términos de acceso al relato y la experiencia literaria en el evento (Poveda *et al*; 2008).

Esta primera aproximación nos ha permitido dar cuenta de la complejidad semiótica de este tipo de eventos narrativos, mostrar las dificultades a las que se enfrenta la infancia sorda para participar plenamente en esta clase de situaciones literarias y señalar algunas cuestiones prácticas en relación con mejoras en el diseño de este tipo de sesiones de cuentacuentos.

Sin embargo, como modelo multimodal del discurso, la propuesta también tiene una serie de limitaciones importantes. Primero, para establecer una relación positiva entre densidad modal y experiencia literaria, se asume que los medios y modos desplegados en el escenario narrativo son 'legibles' por parte de los niños y las niñas en el público. Esta es una premisa conceptualmente necesaria para desarrollar nuestro análisis semiótico pero que puede problematizarse empíricamente. Por una parte, cada uno de los espectadores llega al evento comunicativo con un cúmulo de experiencias y competencias individuales que hace que su experiencia durante el evento sea única y potencialmente diferente al resto (Roseblatt, 1978). Por otra parte, obviamente estas condiciones de legibilidad son muy diferentes y suponen un reto para los niños sordos, en tanto que la versión signada excluye el medio aural, intensifica el medio visual y se transmite a través de una interpretación-traducción en LSE. Segundo, la construcción de categorías globales para describir diferentes configuraciones entre densidad modal-experiencia literaria sirve para dar cuenta, en términos generales, del tipo de situaciones comunicativas que se pueden dar en estos eventos de cuentacuentos pero no permite un análisis más micro-longitudinal centrado en examinar cómo a lo largo de un mismo relato y sus diferentes escenas narrativas estas interrelaciones pueden cambiar con diferentes consecuencias para el público.

El análisis de caso que presentamos en este artículo intenta partir del modelo y resolver algunas de estas limitaciones. Como describimos más adelante examinamos un fragmento de una narración del cuento de *La Bella Durmiente* que es especialmente rico para enfrentarse a algunas de las cuestiones planteadas. Se trata de una secuencia en la que la interrelación entre *medios semióticos* -los diferentes sistemas perceptivos reclutados en el discurso (Kress y van Leeuwen, 2001)- y *modos semióticos* -los diferentes componentes de los sistemas simbólicos

desplegados en el discurso (Kress y van Leeuwen, 2001)- experimenta variaciones importantes, lo que permite examinar con mayor detalle y precisión cuáles son sus consecuencias narrativas. También es el fragmento de nuestro corpus en el que se da mayor participación activa por parte del público sordo y, por ello, el análisis de sus intervenciones permite discutir de manera más directa el tipo de construcción que están realizando sobre el relato. Finalmente, la secuencia en sí misma puede interpretarse como un episodio en el que se problematizan explícitamente estas relaciones entre modos-medios-experiencia literaria, lo cual abre la posibilidad de nuevos aprendizajes por parte de los niños y las niñas del público.

En resumen, en este artículo presentamos un estudio de caso de una secuencia narrativa dentro de una sesión de cuentacuentos en una biblioteca en la que el narrador estaba acompañado por una intérprete de LSE. Este análisis responde principalmente a dos objetivos. Por una parte, ampliar algunas de las cuestiones que quedaban sin desarrollar en el modelo multimodal general que hemos desarrollado anteriormente para comprender este tipo de escenarios narrativos (Poveda *et al*; 2008). Por otra parte, dadas las condiciones específicas del episodio, profundizar en las dificultades interpretativas a las que se enfrenta la infancia sorda en estos contextos literarios y desarrollar algunas hipótesis sobre los procesos que pueden estar precipitándose en el tipo de configuraciones literarias-comunicativas que hemos investigado.

Metodología y contextualización del episodio

1. Diseño, participantes y procedimientos del proyecto general

Los datos de este trabajo provienen de un trabajo de investigación más amplio de corte cualitativo que ha documentado la presentación oral de narraciones literarias en tres contextos urbanos de la ciudad de Madrid (España): una biblioteca pública, una librería infantil y los espectáculos de títeres en un parque de la ciudad. La sesión de cuentacuentos analizada en este trabajo forma parte de las grabaciones realizadas en los cuentacuentos que tenían lugar los sábados por la mañana en una biblioteca que una vez al mes contaba con una intérprete de lengua de signos (LSE). Todas las grabaciones de la investigación se llevaron a cabo entre los meses de enero a abril de 2005 y se complementaron con notas de campo de varias sesiones previas al periodo de grabación. Para la mayor parte de las grabaciones de las sesiones con intérprete de LSE se utilizaron dos cámaras, ambas colocadas en la parte posterior de la sala (para evitar grabar las caras del público menor de edad): una cámara capturaba un plano más estrecho que comprendía la actuación del narrador y la intérprete de LSE y la segunda cámara registraba un plano general de toda la sala con el escenario y la audiencia de espaldas a la cámara. Igualmente, se entrevistó en profundidad a los narradores y el intérprete de la biblioteca y se recopilaron una amplia variedad de documentos (folletos, revistas, informes anuales, mensajes electrónicos, etc.) de la biblioteca analizada en este trabajo.

Los tres contextos de la investigación se encuentran en un distrito residencial de clase media de la ciudad de Madrid. La mayoría de los niños y las niñas que asisten a estos eventos residían en ese distrito, eran de origen español y principalmente de clase media. La excepción a este patrón lo representaban los niños sordos y sus familias, que venían de toda la ciudad y el área metropolitana de Madrid, para asistir a las sesiones mensuales que disponían de interpretación en lengua de signos. Las edades de los niños y las niñas participantes en estos eventos (obtenida para una muestra del público a través de cuestionarios y entrevistas) varía entre uno y nueve años de edad aproximadamente.

Como hemos señalado anteriormente, este artículo analiza en profundidad la presentación de un sólo relato producido por el narrador Pepeperez - nombre profesional del narrador que, siguiendo la tradición de los estudios de folklore

(Stone, 1998) utilizaremos para identificar a este participante. Peperperez es un profesional con años de experiencia y formación en el campo de la educación informal y la animación a la lectura. La intérprete del evento fue Eva, la intérprete asignada de forma regular a esta biblioteca y que se encargó de interpretar todas las sesiones de cuentacuentos en la biblioteca que hemos documentado. Eva es una interprete con varios años de experiencia y valorada muy positivamente por los profesionales de la biblioteca y el público sordo asistente a las sesiones de cuentacuentos.

2. El relato de la Bella Durmiente y el contexto del fragmento

La presentación de la Bella Durmiente se produce al final de la sesión, de aproximadamente una hora, desarrollada por Peperperez. Se trata de una versión que el propio narrador introduce como no convencional (“diferente”). El relato se presenta de una manera muy centrada en la actuación (Bauman, 1986), desplegando diferentes voces, gestos y movimientos de manera muy expresiva. La variación principal del relato se produce en el papel que desempeña el príncipe protagonista. Este no se introduce como el ‘héroe’ de relato sino como un personaje arrogante y poco hábil que finalmente no logra su objetivo en detrimento de su escudero que se convierte en el ‘heroe’ del relato. El segmento que analizamos en este artículo se desarrolla hacia el final de la narración y presenta los diferentes intentos infructuosos por parte del príncipe para despertar a la princesa. El escenario narrativo se corresponde con el de la versión contemporánea más popular del relato (i.e. la versión cinematográfica globalizada por *Walt Disney*): la princesa se encuentra sumida en un sueño profundo consecuencia de un hechizo que, tal y como explicó una de las hadas en una escena anterior del relato, sólo podría ser roto con un beso - en esta versión del relato no se especifica quién dará este beso. Frente a esto, el príncipe intenta despertar a la princesa sucesivamente de cinco maneras diferentes: cantando, con unos platillos, con un gong, con una guitarra eléctrica y con un martillo eléctrico.

La interrelación medios-modos en un fragmento de La Bella Durmiente

En los sucesivos intentos del príncipe el narrador utiliza diferentes medios de comunicación (sonoro, visual, kinestésico, etc.) que hacen explícito, dentro de la historia, las propiedades de los distintos canales de comunicación. La interacción discursiva entre el cuentacuentos y la intérprete en el segmento analizado nos permite reflexionar acerca de la potencial legibilidad de todos los modos y medios, y su relación con la implicación literaria para los niños sordos y oyentes. Teniendo presente los posibles problemas en la legibilidad de los recursos desplegados por el narrador, nuestro modelo contemplaba una dimensión para los niños sordos llamada *pérdida*, en la que un elemento del relato del cuentacuentos principal no es incorporado o no logra ser interpretado de modo eficaz por el intérprete (Poveda *et al.*; 2008). La pérdida es mayor cuando el elemento perdido juega un papel importante, sea estructural o estético, en el relato.

Dada la riqueza de modos utilizados por el narrador, la secuencia analizada podría ser especialmente vulnerable al fenómeno de pérdida. Por ello, vamos a revisar las adaptaciones hechas por la intérprete con la intención de hacer visibles los elementos multimodales que son accesibles o inaccesibles a los niños sordos. El fragmento se construye como una escena en el que el príncipe intenta sucesivas veces despertar infructuosamente a la princesa. Cada intento supone una variación sobre el anterior, partiendo de un primer intento en el que el príncipe usa una canción para despertar a la princesa y que establece el tenor del episodio:

FRAGMENTO 1. Primera canción del príncipe²

(...)

1 PEP: [y lo que hay que cantar es esto=ah y lo tenéis que cantar igual de mal que yo porque yo canto igual de mal que cantaba

el Príncipe Alberto ((hablando más rápido)) ¿bien? ((se abre de brazos))

2 NIN: (yo canto XXX bien)=

3 PEP: =¿tu cantas bien? pues no lo tienes que hacer mal (chica) XXX=
((señala a la niña en las primeras filas)) ((se encoge de hombros y niega))

4 =la canción era así

5 "despierta bella princesa despierta mi bello amo' que ya ha llegao' aquí el príncipe de tu sueño"

((la canción se produce con una melodía desestructurada y con un acento marcado como 'rural', marca el ritmo inclinándose hacia delante y moviendo la mano))

² Ver las convenciones de transcripción en Anexo.

Así, en el primer intento el narrador caracteriza al príncipe como un mal cantante, arrogante y tosco - elementos que condensa en su acento 'pueblerino paleta'. Esta caracterización supone una versión irónica contraria a la versión dominante sobre el príncipe-protagonista en los cuentos de corte tradicional (y que supuestamente forman parte del imaginario colectivo de la literatura infantil). Para llegar a esa ironía el narrador utiliza el contraste entre los distintos modos: entona la letra de la canción con una rima no melódica, pero el contenido de la letra es coherente con la imagen de un príncipe enamorado; a la vez utiliza el ritmo marcado de la canción para expresar la falta de sentido musical del príncipe, con un exageración de cierta arritmia en la entonación; y todo ello es acompañado con la *estilización* (Coupland, 2007) del acento 'maño-rural' del príncipe. Se produce así, por medio de los distintos modos, una *polytrofia* (Friedrich, 1991), donde coexisten formas metafóricas, de la música, la letra, el baile, el ritmo y la estilización (Beeman, 2006). Estas formas simbólicas se yuxtaponen de modo irónico; en un mensaje aparentemente contradictorio en una misma escenificación. Sin embargo, como resume la TABLA 1, la ironía en la representación del narrador se perdería para los niños sordos en el primer intento, dado que de la intérprete traduce de manera literal la letra de la canción - y sólo al final de ese intento introduce cierto ritmo exagerado por medio de movimientos, pero no el resto de los aspectos. El segundo intento conserva esa pérdida, en este caso marcado por el hecho de no incluir ni siquiera la letra de la canción, y sólo contemplar el ritmo en sus palmadas con una mímica esta vez sí, exagerada.

	NARRADOR	DESAFIO PARA LSE	“DECISIÓN” DE LA INTERPRETE
(1) CANCIÓN	Letra vs. silbido	Decidir: ‘silbido’ vs ‘letra’ Si ‘letra’: conseguir coherencia	Traduce la ‘letra’ Hace explícito la incoherencia que presenta la ‘traducción literal’
	Estilización Rima Melodía Ritmo y Métrica	Transmitir ‘significado social’ Crear un recurso poético Transmitir ‘musicalidad’ Crear un ‘ritmo’ que sea intencionadamente irregular	Pérdida Pérdida Pérdida Incorpora el ritmo al final de la canción
(2) PLATILLOS	Letra + Estilización + Rima + Melodía + Ritmo + Métrica Aplauso (Ritmo y sonido)	Decidir ‘letra’ vs ‘ritmo’	Pérdida de la ‘letra’ ‘ritmo’ (palmada)
(3) GONG	Gong-Sonido/Vibración	Transmitir vibración	Pérdida del sonido del gong Movimiento de la

	Movimiento (mimo) Ritmo	Mimo Ritmo	vibración Mimo Ritmo
(4) GUITARRA ELÉCTRICA	Sonido Estridente	Transmitir el sonido estridente	Movimiento exacerbados
	Movimiento (mimo) Efecto de participación de la audiencia	Mimo Transmitir los efectos de la audiencia	Mimo (Pérdida) Movimientos exarcebados
(5) MARTILLO ELÉCTRICO	Sonido Tembloroso/trémulo	Transmitir sonido tembloroso	Movimientos temblorosos
	Movimiento (mimo) Efecto de participación de la audiencia	Mimo Transmitir los efectos de la audiencia	Mimo Efecto de participación de la audiencia (movimiento)

TABLA 1. Resumen de la secuencia narrativa y estrategias de la intérprete

La pérdida de legibilidad, de parte de los contenidos simbólicos y estéticos presentes en la narración de los dos primeros intentos, parece ser provocada por la dificultad para elaborar recursos paralelos a los utilizados por el narrador que puedan dar cuenta del carácter ‘paleta-rural’ del príncipe. Una dificultad agravada por el carácter *on-line* de la traducción sin el conocimiento previo de las intenciones del narrador. El problema de la traducción, con la pérdida aparejada aquí, es explicitada por la intérprete en su traducción para los niños sordos, cuando observa que lo que el narrador quiere hacer con la canción tampoco tiene sentido para ella al reconstruirla en LSE. Se alinea, por tanto, con las posibles interpretaciones que los niños sordos estén haciendo en ese momento de la narración:

FRAGMENTO 2. Comentario de la intérprete al final de la primera canción (glosa en LSE y traducción al castellano)

1 EVA: ((canción)) (...) ‘PARA TI MI AMOR CABALLERO AQUÍ PRINCESA TU SUEÑO’. OK. CANCIÓN,

LETRA CANCIÓN. YA (...)

Traducción:

((canción)) (...) ‘he venido aquí, mi amor (princesa). Aquí está el caballero que tú sueñas’. Ok. Esa es la letra. (Yo sólo traduzco).

Como contraste, los últimos intentos para despertar a la princesa están centrados en retratar el uso de instrumentos de alta sonoridad, que permiten ser traducidos a través de medios visuales con el ritmo y la mímica. Además, en su representación el narrador hace explícito, oralmente, que el príncipe era un mal músico en numerosas ocasiones a lo largo de la secuencia, circunstancia también traducida en LSE por parte de la intérprete.

La diversidad de modos disponibles para el público sordo en esta secuencia, aún siendo limitada frente a la disponible para el público oyente, no impide que estemos ante una de las ocasiones en las que los niños y las niñas sordas participan más. Como veremos en el siguiente epígrafe, a través de los comentarios de los participantes sordos podemos acceder a la interpretación que hacen de los recursos modales que les son legibles. Un aspecto que co-varía con la participación de la infancia sorda son los cambios en la razón entre medios/modos desplegados en el discurso narrador-intérprete a la hora de relatar cada intento del príncipe, que según avanza la trama se aproxima más a una relación 1:1 (FIGURA 2).

	(1)	(2)	(3)	(4)	(5)
INTENTOS					
MEDIO	Auditivo Visual Kinestésico	Auditivo Visual Kinestésico	Auditivo Visual Kinestésico	Auditivo Kinestésico	Auditivo Visual Kinestésico
MODOS	Letra Melodía Estilización Ritmo Rima Ritmo	Letra Melodía Estilización Ritmo Rima Ritmo	'Sonidos' Ritmo	'Sonidos' (Mimo)	'Sonidos' (Mimo)

FIGURA 2. Razón medios-modos a lo largo de la secuencia

Desde este análisis, según avanza el relato se intensificaría la legibilidad de la escena para los niños sordos al desaparecer progresivamente los modos más inaccesibles. En los tres últimos intentos (gong, guitarra y martillo) tanto el intérprete como el narrador utilizan principalmente un modo (sonido para el narrador y movimiento en el intérprete) para transmitir el mensaje. Siguiendo a Norris (2004), en estos casos se produciría 'alta intensidad modal' para un modo: uno de los modos de la interacción (parcialmente compartido entre el narrador y la intérprete) cobra especial saliencia porque el resto de los modos presentes se estructuran a través de éste. Así, en estos tres últimos intentos, el estruendo provocado por el príncipe produce una respuesta altamente visible, en forma de movimientos kinestésicos ostensibles para todos los niños (ver FIGURA 3). Por el contrario, los dos primeros intentos, para despertar a la princesa (canción y platillos), se observaría un elevado número de modos diferentes, tanto en el medio visual como

auditivo. Este caso se correspondería con lo que Norris (2004) considera 'complejidad modal', cuando se produce un juego de interacciones entre los diferentes modos comunicativos que construyen un gran número de acciones intrincadamente interrelacionadas.



FIGURA 3. Capturas de las acciones de Pepezeperez y Eva, tocando la guitarra (izquierda) y usando el martillo eléctrico (derecha)

Como hemos dicho anteriormente, la interconexión entre los modos presentes en los “primeros intentos” del relato del narrador hacen posible un tropo metafórico (Beeman, 2006) no presente en los modos de manera individual y este es un recurso que no está disponible para los niños sordos en la traducción de la interprete. Entendemos los tropos como ‘representaciones figurativas’ que invocan significados distintos de las que se darían si las representaciones se completaran de una manera prosaica y literal (Beeman, 1986, Fernández, 1986). El tropo, aquí, tiene el poder de infundir en los miembros de una cultura los valores simbólicos de su sociedad cuando acceden al conjunto de los modos del discurso. En este caso, el contraste entre los modos ocurre ya que las formas trópicas de la música, a diferencia de las del lenguaje o el arte visual, incluyen componentes auditivos discursivos y no discursivos, que permiten a los tropos musicales co-existir con los lingüísticos, visuales, u otros modos sonoros, estableciendo contrastes y oposiciones entre los contenidos simbólicos de unos y otros medios y modos. Además, los posibles contrastes y oposiciones serían interpretables, ellos mismos, como nuevos contenidos simbólicos. Sin embargo, estos problemas en la construcción metafórica de los primeros intentos no quita que posteriormente parte del público sordo participe de manera activa en el relato.

La participación de los niños sordos en el evento: Trabajo de focalización y de categorización

Como señalamos en la introducción, dentro del corpus de grabaciones que tenemos, este es el episodio que mayor participación espontánea por parte de los niños y niñas sordas muestra. La intérprete en el evento se encarga de transmitir al narrador dos preguntas y un comentario sobre la Bella Durmiente a lo largo de los últimos segmentos de la secuencia. En términos generales estas intervenciones suponen una ventana al tipo de interpretaciones y razonamientos que los niños y niñas del público realizan a lo largo de las sesiones de cuentacuentos, dando así una forma empíricamente más visible a lo que en última instancia hemos descrito como su experiencia literaria en el evento. En términos más concretos, las intervenciones son especialmente reveladoras del tipo de interpretación que están construyendo los espectadores sordos ya que el contenido de las preguntas sugiere que están elaborando una representación del episodio que, por una parte, no se solapa con el diseño narrativo que está construyendo el narrador y, por otra parte, implica un análisis de la relación medios-modos-percepción que incorpora elementos propios de la experiencia de la infancia sorda.

Como muestran los fragmentos siguientes todas las intervenciones de los niños sordos se centran en la Bella Durmiente y su experiencia. Frente al trabajo desplegado por el narrador que hemos analizado en el epígrafe anterior, esto implica un contraste en la *focalización narrativa* (Lethbridge y Mildorf, 2004; Jahn, 2005). Mientras que todo el despliegue de recursos realizado por Pepepeprez se centra en caracterizar social y moralmente al príncipe como protagonista del relato, los niños sordos que intervienen se centran en la experiencia perceptiva de la Bella Durmiente y de ésta intentan extraer algunos de sus rasgos y atributos. Este análisis por parte de los niños y las niñas sordas de las características de la Bella Durmiente puede considerarse como un trabajo de categorización y ser examinado a través del modelo etnometodológico de “análisis de la categorización de la pertenencia a un grupo” *membership categorization analysis* (MCA) (Sacks, 1992; Silverman, 1998). El MCA postula que los hablantes en interacción, al razonar sobre el mundo social, utilizan categorías para clasificar y agrupar a los individuos. Estas categorías se construyen a partir de la atribución de rasgos, los cuales los hablantes mediante

ciertos mecanismos inferenciales atribuyen a ejemplares (miembros) concretos de tal manera que sean incorporados dentro de una categoría más amplia. Además, para los participantes en interacción estas inferencias funcionan de manera relativamente parsimoniosa, desde los postulados del MCA las inferencias son: (a) relativamente inmunes a la presentación de contraejemplos que permitan re-inducir y modificar atributos de las categorías (Silverman, 1998) y (b) fácilmente accesibles, de tal manera que siguiendo la “máxima del vidente”, si en el discurso se describe un rasgo o actividad por parte de un miembro asociable a una categoría, entonces la actividad debe interpretarse a partir de la categoría (Sacks, 1986). Desde nuestra perspectiva estos principios sirven para comprender el trabajo inferencial realizado por los niños sordos en este episodio, como muestran los siguientes fragmentos:

FRAGMENTO 3. Primera pregunta del público sordo

28 EVA:

-puede ser que la mujer que llevara unos tapones=

29 PEP:

=llevaba unos-estaba dormida (1)

((mirando hacia el/la niño/a que ha hecho la sugerencia))

sí=igual llevaba tapones ¿eh? que en esa época cualquiera sabe lo que hacían (las mujeres) (.) pues supongo que llevaba tapones sí=

((levanta el brazo))

((vuelve a orientarse de cara al público))

29b EVA ((al público sordo))

((rol: narrador)) MUJER DUERME ((pausa))

IGUAL PUEDE TAPONES TENER, CLC: ‘podría ser’. SEGURO PUEDE, SI ((pausa)) ANTES PUEDE TAPONES TENER CREEMOS ((muy rápido))

Glosa:

El narrador dice que igual podría ser. Añade que sí, que es seguro que llevaba tapones. Podemos creer que antes tenían tapones.

Esta pregunta se produce después del uso del gong, tras tres intentos por parte del príncipe para despertar a la princesa. Hasta ahora se están utilizando exclusivamente recursos auditivos y el último intento recurre principalmente al sonido como estímulo aversivo. En este punto un miembro no identificado del público sordo, formula una hipótesis que Eva hace pública y transmite al narrador (línea 28). Desde el punto de vista de este/a niño/a si, a pesar de todos estos intentos, la princesa no se despierta una razón puede ser porque su capacidad auditiva ha sido artificialmente reducida (“lleva tapones”). Para el narrador esta es una pregunta inesperada que responde de manera improvisada y corrige sobre la marcha. Primero, refuta la interpretación propuesta pero luego auto-repara su respuesta abriendo espacio para la indefinición en los eventos narrados (Bauman,

1986), para luego incorporar la propuesta del espectador y dejar abierta como posibilidad que la princesa efectivamente llevara tapones (línea 29). Esta respuesta proporciona un primer rasgo/actividad (“dormir con tapones”) que podría estar asociado a una categoría basándonos en otras conductas de la protagonista. Esta parece ser la interpretación que hacen los miembros sordos del público considerando su siguiente pregunta:

FRAGMENTO 4. Segunda pregunta del público sordo

34 EVA:
puede ser que fuera sorda la princesa

35 PEP:
((señalando al niño/a asintiendo))
AH SE CREÍA SE CREÍA=no-fue peor ¡otro regalo
de Merlín!
((mirando al público))

35b EVA ((al público sordo))
(rol: narrador) CLC: ‘podría ser’ PUEDE NO,
PEOR

Glosa:
El narrador contesta que podría ser, pero que no,
que es peor

Después de responder a la primera pregunta, el narrador continúa el relato en el que el príncipe saca un nuevo artefacto para intentar despertar a la Bella Durmiente (“la guitarra eléctrica-batería”). Tras un nuevo fracaso otro miembro sordo del público formula una nueva pregunta, que en este caso supone el despliegue de una categoría (“ser sordo”) a la cual potencialmente puede ser adscrita la Bella Durmiente (línea 34). Esta segunda pregunta debe interpretarse en relación con la pregunta anterior y la descripción que ha ido teniendo lugar hasta el momento (anteriormente, un niño sordo sugirió regalarle una flor a la princesa - intercambio que ocurre antes de la escena analizada) y que podemos suponer pone en juego experiencias que son más cercanas y salientes para los niños y las niñas sordas. La Bella Durmiente es: (a) insensible al sonido y otros fenómenos auditivos, independientemente de su magnitud; (b) puede que lleve tapones pero la eficacia de estos no sería suficiente para explicar la falta de reactividad de la princesa³³; (c) por tanto, es posible que sea sorda. De nuevo, una vez planteada esta hipótesis, el narrador reacciona a ella como una interrupción a su trabajo narrativo (dado que

³³ Incluso en el caso de los niños sordos, puede argumentarse que “llevar tapones” no es incompatible con la identificación del individuo como sordo, dado que algunas personas sordas llevan ocasionalmente tapones para eliminar estímulos sonoros (los cuales se procesan como aversivos) resultante de una capacidad auditiva residual.

todas las preguntas en torno a la Bella Durmiente desvían la focalización narrativa que está concentrada en el príncipe). En esta ocasión, la respuesta de Pepeperez es más breve y negativa, primero lo plantea como una creencia posible del protagonista que luego inmediatamente refuta (línea 35). Además, la refutación se enlaza con un calificativo (“peor”) que está potencialmente referido al siguiente artefacto que utiliza (“el martillo eléctrico”) pero que tal y como aparece en el discurso queda fortuitamente ligado al rasgo propuesto por los niños (“no era sorda, fue peor”) y de este modo es transmitido por la intérprete al público.

Estas dos preguntas las tomamos como indicios del trabajo interpretativo activo que están haciendo los niños durante el relato. Como premisa del modelo general discutido en la introducción, asumimos este aspecto de la recepción que está presente en todos los segmentos del público, oyente y sordo, pero aquí se ha manifestado de manera más visible para los niños sordos en tanto que el episodio juega explícitamente con la relación modos-medios y hace más visible problemas que forman parte de la experiencia particular del público sordo. Aunque la “interpretación oficial” por parte del narrador señala que la Bella Durmiente finalmente no es sorda, en la resolución del cuento los niños sordos continúan siendo más activos que los oyentes y se adelantan al desenlace. Para nosotros esto sugiere que, desde el punto de vista de los niños sordos, aunque la Bella Durmiente no sea sorda, en la práctica en este segmento, está sometida a las mismas restricciones y posibilidades perceptivas (Kress y van Leeuwen, 2001) que estos propios niños experimentan:

FRAGMENTO 5. Desenlace del relato

41 PEP: (...)

Crispín no se había movido un instante de ahí de la cama “ya ya voy ya ya ya” y se iba a marchar (3) pero no pudo evitarlo (.)

42 EVA:

¡que la besó!

43 PEP:

¡EEH OOOY! LO SABÍAS [TÚ ¿eh? XXX (...)]

43b EVA ((al público sordo))

((rol: narrador)) ((palmada)) TÚ SABES TÚ

Glosa:

El narrador felicita al niño sordo.

Una vez el príncipe renuncia a intentar despertar a la princesa es el escudero (Crispín) el que se acerca a la princesa y termina besándola y despertándola. Esta

acción la adelanta la propia intérprete exclamando la respuesta que ha señalado un/a niño/o sordo/a sin identificar del público (línea 42) y el narrador la incorpora enfáticamente dirigiéndose directamente al miembro sordo del público (línea 43) felicitándole por su respuesta. Debe señalarse que con anterioridad a este intercambio, la propia intérprete había formulado por iniciativa propia preguntas sobre la trama a los niños sordos.

En resumen, las intervenciones de los niños sordos sirven para examinar la experiencia de los espectadores durante las sesiones de cuentacuentos; un elemento formulado en nuestro modelo de análisis pero que, en términos generales, está poco documentado dada la estrategia metodológica de esta investigación. Además, teniendo en cuenta el contenido de las preguntas, el contexto en el que se dan (examinado en el epígrafe anterior) y las posibilidades analíticas del “análisis de la categorización de la pertenencia a un grupo” (MCA) hemos podido especificar con cierto detalle cuál es el significado potencial que la infancia sorda del público está construyendo en este segmento del relato. Su construcción muestra que están reflexionando sobre las implicaciones de los modos y medios desplegados en el relato. En el epígrafe anterior hemos mostrado, desde otra perspectiva, cómo esta interrelación está también en el foco narrativo del cuentacuentos y la propia intérprete. Dada esta convergencia, en las conclusiones examinamos las implicaciones que pueden tener situaciones narrativas como estas como espacios para la (meta) reflexión modal, un proceso potencialmente implicado en la alfabetización de los niños y las niñas participantes, su propia socialización literaria y el desarrollo de sus capacidades semióticas.

Conclusiones

El análisis realizado pone de manifiesto la complejidad del acto de interpretación a lengua de signos. Numerosos estudios ya han puesto de manifiesto los retos comunicativos y lingüísticos que conlleva esta actividad, especialmente dado su carácter on-line (Metzger, Fleetwood y Collins, 2004; Napier y Barker, 2004) pero nuestra investigación sugiere dos dificultades añadidas vinculados al carácter literario de este evento narrativo. Por una parte, el discurso del cuentacuentos, se caracteriza por estar altamente *diseñado* (Kress y van Leeuwen, 2001; Bauman,

1986). Los narradores han preparado su actuación, seleccionado los relatos que van a contar, articulado los medios y modos que van a desplegar e incluso teorizado sobre las razones detrás de cada una de las elecciones que han hecho (Morgade y Poveda, 2009). Frente a esto, dadas las condiciones organizativas del trabajo de interpretación tal y como se dan en los contextos que hemos investigado, las intérpretes tienen poca información previa sobre el contenido y formato de los relatos que se van a presentar, apenas tienen margen para tomar decisiones previas sobre el diseño de su versión interpretada y tampoco tienen oportunidades para colaborar con los narradores y revisar de antemano los posibles problemas de accesibilidad para el público sordo que puede tener el diseño previsto por el narrador. El papel del intérprete como participante en estos eventos literarios no se problematiza dentro de las dos dimensiones apuntadas de la socialización literaria, apenas aparece la dimensión de la accesibilidad de los niños sordos al código lingüístico oral. La inclusión en la actuación de todos los recursos del intérprete, así como de la audiencia sorda está lejos de ser contemplada en todas sus vertientes. Por otra parte, nuestro análisis ha hecho explícita la importancia del tropo y la metáfora dentro de un evento narrativo de tipo literario. La comprensión y producción de metáforas es un tema polémico y ampliamente discutido en la investigación en lengua de signos (Ibáñez, Becerra, López, Sirlopú y Cornejo, 2005; Taub, 2001), pero en cualquier caso nuestros resultados muestran que algunas metáforas especialmente diseñadas para explotar recursos de la lengua oral pueden ser muy difíciles de transmitir de manera equivalente en lengua de signos - y, potencialmente, este tipo de dificultad será más visible en situaciones como las sesiones de cuentacuentos.

Estas dificultades sugieren algunas modificaciones que podrían implementarse en estas situaciones de cuentacuentos y que hemos discutido algo más en otro trabajo (Poveda *et al*; 2008). Aquí lo que queremos resaltar es el tipo de recursos y prácticas que puede favorecerse en los niños y niñas del público en este tipo de situaciones narrativas en las que narrador e intérprete despliegan paralelamente una variedad de medios y modos, los cuales se interrelacionan de manera diversa. Esta configuración y especialmente en episodios como el analizado en este artículo en el que el discurso se focaliza explícitamente en estas propiedades semióticas podrían verse como espacios que facilitan el desarrollo de

una *conciencia metamodal*, en la que los participantes no sólo despliegan e interpretan una variedad de modos, sino que reflexionan explícitamente sobre sus propiedades e interrelaciones y pueden tratar los propios medios-modos como objetos de reflexión. En el campo del desarrollo del lenguaje, y especialmente cuando se relaciona con el aprendizaje de la lecto-escritura, las discusiones sobre competencia metalingüística ocupan un lugar destacado y están plenamente conceptualizadas (Gombert, 1992; Snow, Burns y Griffin, 1998; Sebastián y Maldonado, 1998). Por el contrario, en el campo del análisis del discurso multimodal no parece haberse propuesto un concepto paralelo en términos de toma de conciencia. Incluso en los trabajos centrados en la interrelación entre multimodalidad y alfabetización (e.g. Jewitt y Kress, 2003), el giro hacia los propios modos desplegados como parte del proceso de aprendizaje no parece haberse planteado explícitamente como pregunta quedando subsumidos en el análisis del diseño en el que se plantea que “las posibilidades [*affordances*] de los modos son bien comprendidas por el creador del mensaje” (Kress y Jewitt, 2003, p. 17). Sin embargo, este planteamiento se formula más como un postulado teórico que como una cuestión empíricamente documentada, ya que precisamente el análisis de este artículo muestra dificultades y complejidades inesperadas. Por ello, parece relevante plantear la reflexión de los interlocutores sobre la propia multimodalidad como tema de investigación. Indagación que requiere mucho más trabajo empírico y teórico, del cual este artículo es sólo un primer intento.

Referencias bibliográficas

- Bauman, Richard (1986). *Story, Performance and Event: Contextual Studies of Oral Narrative*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barton, David (2007). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Beeman, William (1986). *Language, Status and Power in Iran*. Bloomington: Indiana University Press.
- Beeman, William (2006) Los Tropos de la Música. *Revista de Antropología Social*, 15: 265-271.
- Bettelheim, Bruno (1981). *Psicoanálisis de los Cuentos de Hadas*. Barcelona: Crítica-Grijalbo.
- Briggs, Charles y Bauman, Richard (1992). Genre, Intertextuality, and Social Power. *Journal of Linguistic Anthropology* 2:131-172.
- Bruner, Jerome (1983) El habla del Niño. Barcelona: Paídos.
- Bruner, Jerome (2002). *Making stories: Law, Literature, Life*. New York: Farrar, Straus and Giroux.
- Casla, Marta; Poveda, David; Rujas, Irene y Cuevas, Isabel (2008). Literary voices in interaction in urban storytelling events for children. *Linguistics and Education*, 19: 37-55.
- Colomer, Teresa (1998). *La Formación del Lector Literario: Narrativa Infantil y Juventud actual*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer, Teresa (2002). *Siete Llaves para Valorar las Historias Infantiles*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Colomer, Teresa (2005). El desenlace de los cuento como ejemplo de las funciones de la literatura infantil. *Revista de Educación* (número extraordinario 2005 'Sociedad lectora y educación'): 203-216.
- Coupland, Nikolas (2007). *Style: Language Variation and Identity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engel, Susan. (1995). *The Stories Children Tell: Making Sense of the Narratives of Childhood*. New York: Freeman.
- Fernández, James (1986) *Persuasions and Performances. The Play of Tropes in Culture*. Bloomington: Indiana University Press.
- Friedrich, Paul (1991). Polytrophy. En *Beyond Metaphor: The Theory of Tropes in Anthropology*. James Fernández, Ed. Palo Alto: Stanford University Press, 17-55.
- Friedrich, Paul (2001). Lyric Epiphany. *Language in Society* 30 (2): 217-247.
- Garret, Paul y Baquedano-Lopez, Patricia (2002). Language Socialization: Reproduction and Continuity, Transformation and Change. *Annual Review of Anthropology*, 31: 339-361.
- Gombert, Jean (1992). *Metalinguistic Development*. Nueva York: Harvester/Wheatsheaf.
- Hymes, Dell. (1996). *thnography, linguistics, narrative inequality*. Londres: Taylor and Francis.
- Ibáñez, Agustín; Becerra, Carolina; López, Vladimir; Sirlopú, David y Cornejo, Carlos. (2005). Iconicidad y Metáfora en el Lenguaje Chileno de Signos (LENSE): Un Análisis Cualitativo. *Revista Electrónica de Investigación y Evaluación Educativa*, 11 (1): 27-45. <http://www.uv.es/RELIEVE>. Accedido el 10 de Mayo 2008.
- Jahn, Manfred (2005). *Narratology: A Guide to the Theory of Narrative*. English Department, University of Cologne. <http://www.uni-koeln.de/~ame02/pppn.htm>. Accedido el 10 de Marzo de 2008
- Jewitt, Carey y Kress, Gunther, Eds. (2003). *Multimodal Literacy*. Nueva York: Peter Lang.
- Kress, Gunther y Van Leeuwen, Theo (2001). *Multimodal Discourse: The Modes and Media of Contemporary Communication*. Nueva York: Arnold.
- Kress, Gunther y Jewitt, Carey (2003). Introduction. En *Multimodal Literacy*. Carey Jewitt y Gunther Kress, Eds. Nueva York: Peter Lang, 1-18.
- Lethbridge, Stefanie y Mildorf, Jarmila (2004). *Prose (Basics of English studies: An Introductory Course for Students of Literary Studies in English)*. Universities of Tübingen, Stuttgart and Freiburg. <http://www2.anglistik.uni-freiburg.de/intranet/englishbasics/PDF/Prose.pdf> Accedido el 10 de Marzo 2008.
- Metzger, Melanie; Fleetwood, Earl y Collins, Steven (2004) Discourse Genre and Linguistic Mode: Interpreter Influences in Visual and Tactile Interpreted Interaction. *Sign Language Studies*, 4 (2): 118-137.

- Morgade, Marta y Poveda, David (2009) Concepciones del Texto e Intersubjetividad en Cuentacuentos Infantiles. *Estudios de Psicología*, 30 (2) 261-280
- Napier, Jemina y Barker, Roz (2004) Sign Language Interpreting: The Relationship between Metalinguistic Awareness and the Production of Interpreting Omissions. *Sign Language Studies*, 4 (4): 369-393.
- Norris, Sigrid (2004). *Analyzing Multimodal Interaction: A Methodological Framework*. London: Routledge.
- Ochs, Elionor y Schieffelin, Bambi (1995). The impact of Language Socialization on Grammatical Development. En *The handbook of child language*. Paul Fletcher y Brian MacWhinney, Eds. Cambridge, MA: Blackwell, 73-94.
- Poveda, David (2003). Literature Socialization in a Kindergarten Classroom. *Journal of Folklore Research*, 40 (3): 233-273.
- Poveda, David; Morgade, Marta y Alonso, Bruno (2009). Storytellers of Children's Literature: Ideologies of the Audience. *Oral Tradition*. 24(1):224-241
- Poveda, David; Pulido, Laura; Morgade, Morgade; Messina, Claudia. y Hédlova, Zuzana (2008). Storytelling with Sign Language Interpretation as a Multimodal Literacy Event. *Language and Education*, 22 (4): 320-342.
- Rosenblatt, Louise (1978). *The Reader, the Text and the Poem*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Sacks, Harvey (1986). On the Analyzability of Stories by Children. En *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. John Gumperz y Dell Hymes, Eds. Oxford: Basil Blackwell, 325-345.
- Sacks, Harvey (1992). *Lectures on Conversation*. Oxford: Basil Blackwell.
- Sánchez, Luis (1995). *Literatura Infantil y Lenguaje Literario*. Barcelona: Paidós.
- Schieffelin, Bambi y Ochs, Elionor (1986). Language Socialization. *Annual Review of Anthropology*, 15: 163-191.
- Sebastián, Eugenia y Maldonado, Antonio (1998). La Reflexión Metalingüística: Algunas Cuestiones Teóricas y Aplicadas. *Estudios de Psicología*, 60: 79-94.
- Silverman, Don. (1998). *Harvey Sacks: Social Science and Conversation Analysis*. Cambridge: Polity Press.
- Snow, Catherine; Burns, Susan y Griffin, Peg (coords.), (1998). *Preventing Reading Difficulties in Young Children*. Washington D.C: National Academy Press.
- Stone, Kay (1998). *Burning Brightly: New Light on Old Tales Told Today*. Peterborough, Canada: Broadview Press.
- Taub, Sarah (2001). *Language from the Body: Iconicity and Metaphor in American Sign Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- van Kleeck, Ane; Stahl, Steven y Bauer, Eurydice (eds.). (2003). *On Reading Books to Children: Parents and Teachers*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wells, Gordon (1988) La experiencia del lenguaje de los niños de cinco años en casa y en la escuela. En J. Cook-Gumperz (coord.), *La construcción social de la alfabetización* (85-108). Barcelona: Paidós.

Anexo

Las convenciones de transcripción combinan formatos derivados de la sociolingüística y la transcripción de la lengua de signos. Los fragmentos con interpretación en LSE se dividen en dos cuadrantes, a la izquierda el discurso oral y a la derecha el discurso en LSE con una glosa en castellano debajo.

Convenciones para el discurso oral:

1,2,3: Numeración de cada turno/cambio de hablante; NOM: Nombre del participante; aa: Prolongación del sonido vocal; cc: Prolongación del sonido consonante; sub: Variación prosódica, indicada en la transcripción; MAY: Volumen más alto; (): Pausa, con el tiempo indicado en el interior del paréntesis en intervalos de segundo; =: Anclaje (falta de pausa entre emisiones), de uno mismo/el turno de otro hablante; -: Interrupción, corrección de uno mismo/de otra hablante; [: Solapamiento de dos o más hablantes; *: Acción simultánea; XXX: Discurso no identificable/transcribible; (esc): Transcripción probable; (()): Comentario o descripción de la acción no verbal.

Convenciones en LSE:

MAY: palabra representada por el signo / +++: repeticiones del signo / +: signos simultáneos con cada mano / 2h: signo hecho con las dos manos, énfasis / izq: uso de la mano no dominante (normalmente la izquierda)

Configuraciones del dedo índice:

-neg: negación / pron-SIGNO VERBO/SIGNO OBJETO: señalándose a uno mismo, otro o un objeto

Expresiones faciales y otros gestos: (transcritas encima de la glosa en LSE)

ret: pregunta retórica / afirm: afirmaciones / aaa: boca abierta 'gritando', 'sorpresa' o sonidos animales / serio: seriedad / ?: pregunta abierta / no se: expresando perplejidad, incertidumbre / (rol:---): cambio de roles

Clasificadores en LSE:

CLS: Pronominal (normalmente con una configuración "2" de la mano) / CLI: Instrumental / CLE: Elemento natural (normalmente con una configuración "5" de la mano) / CLC: Corporal / CLP: Plural indeterminado / CLL: De lugar / ' ': citando una acción construida a través de clasificadores.

Configuraciones de la mano:

2: índice y medio abiertos / 5: los cinco dedos abiertos / B: cuatro abiertos y pulgar cerrado.